

Kaiser, Hermann J.

Paradigma versus Denkstil. Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik

Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 33-49. - (Musikpädagogische Forschung; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Hermann J.: Paradigma versus Denkstil. Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik - In: Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 33-49 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126069 - DOI: 10.25656/01:12606

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-126069>

<https://doi.org/10.25656/01:12606>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

THEORETISCHE RAHMUNG UND THEORIEBILDUNG IN DER MUSIKPÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG

THEORY FRAMEWORK AND DEVELOPMENT IN MUSIC EDUCATION RESEARCH

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 36

Proceedings of the 36th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

Theoretische Rahmung
und Theoriebildung in der
musikpädagogischen Forschung

Theory Framework and
Development
in Music Education Research



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 36 Research in Music Education, vol. 36

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3313-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Anne Niessen & Jens Knigge

Vorbemerkung 9

Editors' note

Matthias Proske

Unterricht als kommunikative Ordnung

Eine kontingenzgewärtige Beschreibung 15

Teaching as communication. A contingency-based approach

Hermann J. Kaiser

Paradigma versus Denkstil

Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik 33

Dimensions of historiography – Paradigma versus thought-style

Thomas Busch

Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen

Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld

der Musikpädagogik 51

Who arranges what – and how? Considerations regarding the theory

of space and justice within the area of music education

Verena Weidner

Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik

Annäherungen an ein Theorieverhältnis 67

Sociological Systems Theory and music education. Approaches to

a relation between the theories

Adrian Niegot

Geltung – Gebrauch – Gehalt

Geltungstheoretische Überlegungen zu musikbezogenen historischen
Sinnbildungen in musikpädagogischer Perspektive 81

*Validity – usage – content. Reflections on validity regarding the construction
of historical context from a music educational perspective*

Malte Sachsse

Mensch und Musik im ‚Rahmen‘ der Theorien

Pluralisierung, Reflexion und Kritik als Aufgaben einer
bildanthropologisch orientierten musikpädagogischen Forschung 95

*Man and music in the ‘frame’ of theories. Pluralization, reflection and
criticism as functions of a music pedagogical research orientated towards
image-anthropology*

Samuel Campos

Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte

Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung ... 111

*Subjects of practice – practice of subjects. Subjectivation as
a perspective for studies in music education*

Monica Esslin-Peard, Tony Shorrocks & Graham F. Welch

The Art of Practice

Understanding the process of musical maturation through reflection 125

Lisa Knörzer, Christian Rolle, Robin Stark & Babette Park

„... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös“

Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen 147

“... he overacts and this makes his version too agitated for me”

A single-case analysis of music-related argumentations

Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Leistungsheterogenität im Musikunterricht

Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich
der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9 163

Heterogeneity of achievements in the music classroom –

*An empirical investigation regarding differences in practical
musical competences in 9th grade*

Melina Carmichael & Christian Harnischmacher

Ich weiß, was ich kann!

Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen
Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern
auf deren Einstellung zum Musikunterricht 177

*I know my own skills. An empirical study regarding the influence
of music-related competence and motivation of students in their attitudes
towards music education at schools of general education*

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung
Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern
der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen 199

*Validation of the Gold-MSI questionnaire to measure musical sophistication
of German students at secondary education schools*

Michal Bischoff, Tim Sandkämper & Christoph Louven

Jugendliche und ‚Klassische Musik‘

Vorurteile und Klischees 221

Teenagers and classical music – Prejudices and clichés

Michael Ahlers & Andreas Seifert

Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht 235

Language diversity in music lessons

Hermann J. Kaiser

Paradigma versus Denkstil

Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik¹

Dimensions of historiography – Paradigma versus thought-style

With regard to historical developments, particularly to changes in sciences, humanities and social sciences, we are used to looking at them as rather isolated events, persons and facts. Normally they are conceived of as succeeding one another within a certain time span, which started in the past and ends somewhere in the future. I would like to propose that we conceive historical events as essentially constituted by concomitant events, facts and persons. (Perhaps one could call it a “horizontal view” or “lateral view”.) Proceeding this way, one needs a criterion which brings together the diverse events, facts, and so forth, so that they can be a subject of research. In 1962 Thomas S. Kuhn suggested such a criterion, referred to as “Paradigma”; in 1935 Ludwik Fleck, a Polish author, developed the concept of “Denkstil” (thought-style). In this lecture both models are discussed with regard to their benefit for historical research in music education.

Einführung

Es gibt im Fach Musikpädagogik prominente Beispiele der Dokumentation ihrer Geschichte (u. a. Schünemann, 1928/1968; Gruhn, 1993). Durch die folgenden Darlegungen will ich mich keineswegs in diesen hehren Kreis maßgeblicher Aufarbeitungen wichtiger Personengeschichten und Ereignisse unseres Faches hineinschmuggeln. Vielmehr geht es mir um ein Votum für das *Querlesen*² von (Wissenschafts-)

- 1 Die folgenden Darlegungen eröffneten die neu gegründete Reihe der AMPF-Lectures auf dem AMPF-Kongress 2014 in Neuwied. Der Vortragsduktus wurde beibehalten.
- 2 Der Begriff *Querlesen* meint hier keinesfalls jene Form des Lesens, wie es zum schnellen Durchlesen, als Überfliegen eines Textes, häufig praktiziert wird. Das *Querlesen* ist im übergreifenden Sinne im Kontext der Frage nach dem ‚Sinn der Geschichte‘ zu sehen. Was mit dieser Perspektive im Hinblick auf das *Querlesen* gemeint ist, hat der Tübinger Philosoph Walter Schulz 1972 einleuchtend auf den Punkt gebracht. Es gehe heute nicht mehr darum, Gesamtdeutungen der Geschichte im Ganzen zu geben, sondern das Sinnproblem vom Aspekt des situationsbezogenen Handelns her anzugehen. Eine derartige Perspektive bedeutet keineswegs eine Ausklammerung des „Sechsten

Geschichte. Dieses nimmt weder Autoren noch Werke noch Ereignisse einer chronologischen Perspektive entlang auf, sondern sucht – auf dem Hintergrund zeitlicher Eingrenzung – in wissenschaftsgeschichtlichen Ereignissen sowie deren literarischen Dokumentationen nach wechselseitiger Beeinflussung und gegenseitiger Bestimmtheit. Als Hilfe für die Erfassung solch wechselseitiger Bestimmtheit und Beeinflussung dient seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ein Modell, das unter dem Begriff *Paradigma* Bedeutung gewonnen hat. Eine andere Vorstellung, obgleich zunächst kaum in ihrer Bedeutung wahrgenommen, hat inzwischen zunehmend Resonanz gefunden und bestimmt unter dem Begriff des *Denkstils* (und der ihn tragenden Wissenschaftlergemeinschaft des *Denkkollektivs*) ganz wesentlich die wissenschaftstheoretische Diskussion.

Was aber ist genauer mit dem *Querlesen*³ von Geschichte gemeint, das die *lineare* Orientierung von Wissenschaftsgeschichtsschreibung aus meiner Sicht komplettieren müsste? Wir sind es gewohnt, geschichtliche Ereignisse, Sachverhalte, Lebensgeschichten von Personen sowie die Institutionengeschichte sozialer Gruppierungen vorrangig unter Gesichtspunkten zu lesen wie: Woher kommt das ...? Welche Züge des Vergangenen lassen sich – das gegenwärtige Ereignis, das Handeln von Zeitgenossen usf. als beeinflussend, sogar bestimmend (o. ä.) – dingfest machen? Usf. Wir fragen auch, welche Zukünftiges bestimmende Kraft hat das gegenwärtige Ereignis, die bestimmte Person bzw. Personengruppe. Kurz: Wir sind zuvörderst geneigt, linear nach dem Modell eines Zeitstrahls, der aus der Vergangenheit kommt und in die Zukunft weist, zu denken. (Diese Form des Denkens hat ursprünglich sicherlich etwas mit unserer Endlichkeit zu tun. Von hier aus ist m. E. die offenkundige Dominanz unseres Denkens und Empfindens ‚nach vorne‘ zu verstehen.) *Querlesen* heißt demgegenüber, die Abhängigkeit, die Bestimmung von Ereignissen und deren Modifikation durch Gleichzeitiges zu bedenken und zu erforschen.

Sinnes“, des historischen Sinnes, „dessen Anliegen es ist, das Gegenwärtige von seiner Vergangenheit her genetisch zu begreifen“ (Schulz, 1972, S. 596). Die Genese historischer Erscheinungen zeigt diese einerseits als aus der Vergangenheit kommend in die Zukunft sich entwerfend. Diese Erscheinungen als jeweils real gegenwärtige sind aber nur unter Einbeziehung des gleichzeitig ‚Nebenher-Geschehenden‘ zu denken und dementsprechend zu erforschen. Dieses ‚Nebenher-Geschehende‘ hat seinerseits jedoch auch eine spezifische Genese. Insofern tritt die Genese des ‚Nebenher-Geschehenden‘ vermittelt, aber für diese konstitutiv, in die aktuelle – zu analysierende, verstehende, erforschende – historische Erscheinung ein. Historische Erscheinungen stellen daher Schnittpunkte von Linearität und Lateralität dar. Querlesen heißt infolgedessen: komplettierende Aufarbeitung der linear gedachten Entwicklung von historischen Ereignissen durch jene Ereignisse, die zeitgleich – gewissermaßen parallel zu diesen – verlaufen (vonstatten gehen). Unbeschadet von dieser Lese- bzw. Forschungsrichtung bleibt die Vorstellung der linearen Genese historischer Erscheinungen.

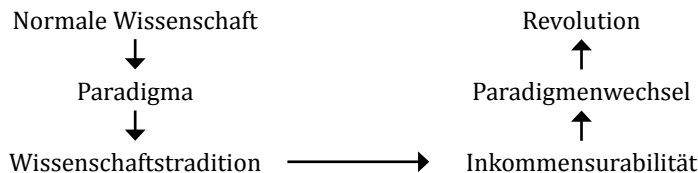
- 3 Die Nähe zum Begriff der „Lesbarkeit der Welt“ von Hans Blumenberg ist beabsichtigt. Eine Entfaltung dieser Nähe kann aber aus nachvollziehbaren Gründen an dieser Stelle nicht erfolgen.

Nun ist der Begriff Gleichzeitiges recht unbestimmt. Gleichzeitiges ist sowohl zur Vergangenheit als auch zur Zukunft hin offen; es kommt aus der Vergangenheit und zeigt zugleich auf Zukünftiges. Diese faktische Offenheit der Ereignisse, Erzählungen, Re-Konstruktionen usf. zwingt dazu, sie zum Zwecke genauerer Kenntnisnahme heuristisch zu ‚begrenzen‘. Erst dann können gehaltvolle Aussagen über sie gemacht werden. Diese Eingrenzung kann nur sinnvoll mit Hilfe eines Kriteriums erfolgen. Das heißt weiterhin, wir sind darauf verwiesen, nach einem methodischen Instrument zu suchen, das die Sinnbildung ermöglicht, indem es Zeitschnitte vollziehen lässt, die konkret ‚mit geschichtlichem Material gefüllt‘ sind.

Zu Beginn der sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts ist ein solches Instrument unter dem Begriff *Paradigma* angeboten worden. Es konkurriert mit einem beträchtlich früher entwickelten, dem des *Denkstils* (und zugehörigem *Denkkollektiv*, jener Personengruppe, jener sozialen Einheit, die sich als Träger eines Denkstils versteht bzw. verstanden werden muss). Beide Instrumente und ihre methodischen Leistungen sind Gegenstand der folgenden Darlegungen.

Der Paradigma-Begriff

Vier Begriffe sind es, die den Horizont der Kuhnschen Darlegungen abstecken: *Normale Wissenschaft*, *Paradigma*, *Paradigmenwechsel* und *Inkommensurabilität*. Diese Begriffe lassen sich einander zuordnen, so dass sowohl eine waagerechte als auch senkrechte Ordnung erkennbar wird:



Den Hintergrund der Kuhnschen Überlegungen bildet die Frage nach Anlass und Form der Übergänge, der Modifikationen, der Wechsel von Basisorientierungen innerhalb der Wissenschaften. *Grundlage* bildet die Vorstellung von einer ‚normalen Wissenschaft‘. Normale Wissenschaft meint dabei zweierlei, Orientierungspunkt, aber auch Norm. Für ‚normale (→ normierende) Wissenschaft‘ ist entscheidend, dass sie auf wissenschaftlichen Leistungen einer bestimmten Gemeinschaft von Forschern beruht, die Grundlage (Grundorientierung) für deren eigene Arbeit bildet; gleichzeitig wirkt sie aber auch *normierend*, als sie zunächst den (methodischen und qualitativen) Maßstab wissenschaftlichen Arbeitens einer bestimmten Disziplin zu einer gewissen Zeit abgibt. Das heißt: So und nicht anders hat *man* zu verfahren, wenn man zum Kreis der anerkannten Wissenschaftler zählen will. Daher formuliert Kuhn, dass der Begriff „normale Wissenschaft“ eine Forschung meint, „die fest auf einer oder mehreren wissenschaftlichen Leistungen der Ver-

gangenheit beruht“ (Kuhn, 1962/1973, S. 28). Diese Leistungen werden von einer bestimmten wissenschaftlichen Gemeinschaft eine Zeitlang als mehr oder weniger verbindliche Grundlagen für ihre weiteren Arbeiten anerkannt. Die zuvor bereits angesprochene im Hinblick auf Problemstellungen, Methoden usw. normierende Kraft gewinnen diese Leistungen auf Grund ihres *exzeptionellen* Charakters, der

1. eine beständige Gruppe von Anhängern anzuziehen vermag.
2. Gleichzeitig aber sind diese Leistungen nicht hermetisch verschlossen, denn dieses würde Wissenschaft(en) zum Erliegen bringen. Sie müssen deshalb so beschaffen sein, dass sie – im von ihnen definierten Rahmen – weitere Forschungen ermöglichen, also offene Fragen zur Lösung gewissermaßen anbieten (Kuhn, 1962/1973, S. 28).

Wissenschaftliche Leistungen, welche die Kriterien 1. und 2. erfüllen, nennt Kuhn Paradigmata (Sing. Paradigma). Durch die Wahl dieses Begriffes soll deutlich gemacht werden, dass einige anerkannte Beispiele für konkrete wissenschaftliche Praxis – Beispiele, die Gesetze, Theorien, Anwendungen und Hilfsmittel einschließen – Modelle abgeben, aus denen bestimmte festgefügte Traditionen wissenschaftlicher Forschung erwachsen. Daher kann man sagen, dass Paradigmata, genauer: ihre Herausbildung, „Zeichen der Reife in der Entwicklung eines besonderen Fachgebietes darstellen“ (Kuhn, 1962/1973, S. 30).

Paradigmata haben zwei Funktionsbereiche, die eng miteinander verwoben sind. Sie dienen a) den Wissenschaften als Wissenschaften und b) gleichzeitig den einzelnen darin tätigen Wissenschaftlern.

Zu a)

1. Paradigmata geben Relevanzkriterien vor. Sie sagen, was wichtig und was unwichtig ist.
2. Damit ermöglichen sie, Fakten zusammenzutragen, welche die darauf folgende Entwicklung kennzeichnen; denn
3. sie motivieren, d. h. sie geben Gründe dafür an, nach weiteren, u. U. bislang nicht gesehenen (versteckten Formen von) Informationen zu suchen. Entfielen dieses, würde wissenschaftliche Entwicklung stagnieren.
4. Ein Paradigma ermöglicht die Entwicklung (Fortentwicklung) von Technologien (z. B. Interpretationswegen, -zugriffen usw.) innerhalb eines bestimmten Rahmens und
5. ermöglicht Kritik neuer, hinzukommender Entwicklungen (neuer Begriffe, behaupteter Sachverhalte usw.).

Zu b)

Für den je einzelnen Forscher, wie auch für Forschergruppen, bieten Paradigmata nicht hoch genug zu veranschlagende ‚Vorteile‘:

1. Der Forscher ist nicht gezwungen seine Arbeiten (immer erneut) in dem paradigmatisch gesicherten Umkreis zu verorten.
2. Der Forscher kann sich bei seinen Arbeiten immer auf schon bekanntes Wissen, ein Methodenreservoir usf. beziehen. Er braucht nicht immer wieder ‚ab ovo‘ zu beginnen.
3. Der Forscher braucht hinsichtlich der Abnehmer seiner Forschungen nicht an den Uninformierten denken. Er kann sich dagegen auf die (sublime) Kenntnis des Paradigmas durch seine Fachkollegen verlassen. Das heißt, er kann sich in hoch spezialisierten und differenzierten Arbeiten (Artikeln) an seine durch ein gemeinsames Paradigma verbundene Forschergruppe wenden.

In den bisherigen Darstellungen dessen, was unter dem Begriff *Paradigma* zu verstehen ist und welche Funktion(en) er innerwissenschaftlich hat, ist noch nicht auf eine ihm innewohnende Problematik hingewiesen, gewissermaßen seine Kehrseite thematisiert worden.

In erster Näherung lässt sich *generalisierend* festhalten: In allem Wo, Wann und in welcher Weise sich etwas als sachgerecht, relevant und legitim (Begründungsmodus), perspektivisch hilfreich/erfolgreich erweist bzw. als solches behauptet wird, wird immer zugleich auch etwas ausgeklammert. Man kann sagen, Paradigmata haben in zweifacher Hinsicht *Definitionsmacht*. Sie sagen, was zu tun ist, und klammern gleichzeitig aus. Diese Ausklammerungen beziehen sich auf:

1. Sachverhalte/Problematiken, darunter auch historische Vorgaben,
2. methodische Zugriffe,
3. Personen (zuvor als bedeutsam für das Fach angesehen, gegenwärtig als ‚überholt‘ etikettiert).

Ein Beispiel dafür bietet die Erziehungswissenschaft der 60er und 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Die sogenannte *empirische Wende* in dieser Zeit verschob Interessenslagen, Publikationsstrategien, historische Bezugnahmen usf. von einer geisteswissenschaftlichen Orientierung hin zur empirischen Erforschung pädagogischer Lern- und Lehrfelder. Das zeigt sich u. a. in der reduzierten Dominanz historisch-hermeneutischer Tradition einerseits, andererseits in der Bevorzugung amerikanischer Forschungen mit betont empirischem Zuschnitt, in der Abkehr von Begründungsfragen der Erziehungswissenschaft hin zu Unterrichtsforschung und Forschungen in sozialpädagogischen Bereichen sowie in der Abwendung vom Bildungsbegriff und der Hinwendung zu dessen sozialwissenschaftlichen theoretischen Äquivalenten.

Diese Überlegungen führen zu einem wichtigen Problem der epistemologischen Wissenschaftsgeschichtsschreibung, zu der Frage nämlich: Es gibt *Paradigmenwechsel*. Wodurch werden sie initiiert? Die Gültigkeit eines Paradigmas ist bei allen wissenschaftlichen Forschungen (und Forschern) zunächst (implizit) unbefragt vorausgesetzt. Bei allen Forschungen vor dem Hintergrund des in der Disziplin

geltenden Paradigmas geht es um die Verfeinerung des Wissens, Präzisierung der Ergebnisse vorliegender Forschungen, Ausweitung ihrer möglichen Reichweite. Dieses soll gelingen über die weitere Differenzierung der fachspezifischen Begrifflichkeit, u. a. begleitet von der Entwicklung eines esoterischen, nur den Spezialisten zugänglichen Vokabulars. All dieses führt dazu, dass sich durch diese Professionalisierung die Wissenschaftlergemeinschaft zunehmend vom gemeinen Sprachgebrauch verabschiedet und sich damit – sozialtheoretisch gesehen – wenigstens teilweise aus den Kommunikationsgemeinschaften des Alltags herauswindet. Das ist die eine Seite der Medaille. Die andere ist die zunehmende Beschränkung des Gesichtskreises der Wissenschaftler. Das heißt, die o. g. Professionalisierung führt zu einer Fixierung der paradigmatischen Grenzziehungen. Dadurch werden Paradigmata aber zugleich zunehmend empfindlich gegenüber *Irritationen*, die *von außen*, aber auch *von innen* kommen. (Beispiel für Irritation *von außen* im musikpädagogischen Bereich: Adorno mit seinen Thesen gegen die musikpädagogische Musik. Reaktion der Musikpädagogen: Wütende Attacken auf Adorno. Irritation *von innen*: Theodor Warner. Reaktion weitestgehend: Totschweigen.) Irritationen können, wenn sie stark genug und dauerhaft sind, zu einem Paradigmenwechsel führen, der von außen gesehen als Revolution erscheint/erscheinen mag.

Der Paradigma-Begriff und die musikpädagogische Diskussion der 50er und 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts – ein Beispiel

Wenn es darum geht, das (oder die) Paradigma(ta) einer mehr oder weniger umgrenzten wissenschaftlichen Epoche mit einer bestimmten Ansammlung von wissenschaftlichen Forschungsfragen und Deutungsformen zu bestimmen, dann empfiehlt es sich, jenen Augenblick zu suchen, an dem das Paradigma ‚kippt‘. Denn hier findet sich jene Nahtstelle, an der das Paradigma noch gültig ist, d. h. die Arbeit der Wissenschaftler, deren Wahrnehmungs-, Sicht- und Handlungsweisen zwar noch bestimmt; gleichzeitig aber droht von innen oder von außen bereits jene Irritation, die letztlich die Kraft des Paradigmas außer Kraft setzen wird und ein neues Paradigma an seine Stelle treten lässt, häufig lange nicht bemerkt, doch subkutan bereits wirksam.

Um das zuvor Gesagte zu verdeutlichen, gehe ich – weil voraussichtlich bei meinen Zuhörern ausreichend bekannt – in jene Zeit zurück, in der das Paradigma der Musischen Bewegung, der Jugendmusikbewegung usf. brüchig wird, und verfolge dann das Aufkommen neuer Strömungen. Es geht um den Zeitraum vom Beginn der 50er bis hinein in die 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts. In klassischer Terminologie: Gegenstand des Interesses ist das, was Kuhn „Paradigmenwechsel“ genannt hat. Wie dieser Begriff anzeigt, steht nicht die historische Realität der Musischen Bewegung/Erziehung zur Debatte, sondern deren Theorien bzw. Theo-

rieversatzstücke. Erinnert sei an die vier einander wechselseitig durchdringenden zentralen Ebenen musischen Gedankenguts: *Gemeinschaft, der neue Mensch, Musik* sowie *(Jugend)Kultur*.

Die Infragestellung des ‚musischen Paradigmas‘ tritt massiv im Jahr 1954 auf, und zwar von zwei Seiten. In dieser Zeit wurden sowohl von außen als auch von innen ‚Angriffe‘ auf bis dahin fraglos geltende Wahrnehmungsweisen, methodisches Verarbeitungswissen sowie Normsetzungen für wissenschaftliches Arbeiten vorgetragen. Diese Irritationen zeigten ihre offenkundige Wirkung jedoch erst in den 60er Jahren und später. Gefährlich waren diese Irritationen deshalb, weil einer ihrer Autoren aus intimer Kenntnis der Einzelheiten der Musischen Bewegung seine Kritik formulieren konnte und diese auch dementsprechend vorbrachte (Theodor Warner). Ganz anders dagegen jene Kritik, die von außen gegen Praxis und Theorie der Musischen Bewegung vorgetragen wurde: Sie kam von Adorno, dessen Kritik die Andienung der Jugendmusikbewegung an den Faschismus diskreditierte. Ihre zentrale Wirkung beruht m. E. allerdings darauf, dass sie – bis in unsere Tage – als Berufungsinstanz für eine berechnete, aber keineswegs immer differenzierte musikpädagogische Kritik an der Jugendmusikbewegung fungiert.

Der Paradigma-Begriff und die mit ihm verbundenen weiteren Vorstellungen wie Paradigmenwechsel, wissenschaftliche Revolution usw. waren zuvor ohne Vorbehalt auf musikpädagogische Theorie angewandt worden. Dass dieses keinesfalls unproblematisch ist, sollen die folgenden Überlegungen zeigen. (Daher sind die Begriffe Paradigma, Paradigmenwechsel usw. im Folgenden *zunächst* mit einem Vorbehalt zu lesen, der innerhalb dieses Kapitels zunehmend aufgelöst wird.)

Unverständlich bleibt, weshalb die Fundamentalkritik am ‚musischen Paradigma‘ von Adorno und Warner *nicht unmittelbar* über einen Paradigmenwechsel zu einem neuen Paradigma führte. Denn aus meiner Sicht entstand etwas Ähnliches wie ein ‚Paradigma‘ erst in den 60er, 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Wenn diese Behauptung stimmt, dann ergeben sich 1. eine Problematisierung der Tauglichkeit des Paradigma-Begriffes und 2. die Frage nach dem, womit in dieser Zeit die wissenschaftliche Musikpädagogik sich abmühte.

Zu 1.

Wie zuvor angeführt, lässt sich der Paradigma-Begriff bei Kuhn nicht ohne die flankierenden Begriffe *Paradigmenwechsel, Inkommensurabilität, Irritation, normale Wissenschaft, wissenschaftliche Revolution* denken. Legt man diese Begrifflichkeit auf unsere Fragestellung an, dann muss man feststellen/festhalten: 1. Es gibt eine massive In-Frage-Stellung eines ‚alten‘ (vorhandenen) Paradigmas. 2. Dieses alte Paradigma wird nicht sofort durch ein anderes, neues Paradigma ersetzt. 3. Der Begriff Inkommensurabilität greift hier nicht; höchstens insofern, als *eine andere Form* der Inkommensurabilität geltend gemacht wird. Die Theorie einer gängigen Praxis, jene der Musischen Erziehung, wird als dem Begriff einer humanen, aufgeklärten Gesellschaft zuwiderlaufend entlarvt. Auch mit großzügiger Interpretation des Begriffs *wissenschaftliche Revolution* lässt sich für die Zeit im Anschluss an

Adorno und Warner keine wissenschaftliche *Revolution* erkennen. Wohl kann man konzeptionelle Veränderungen – die zum Teil *unkoordiniert* auftreten – konstatieren. Sie erscheinen allerdings, wie bereits gesagt, erst im Laufe der 60er/70er und 80er Jahre. Dann erst verdichten sie sich zu etwas, das man jedoch auch dann kaum mit dem Begriff Paradigma belegen könnte.

Zu 2.

Die Zeit zwischen Adorno/Warner und den 60er/70er Jahren ist angefüllt mit dreierlei Bemühungen: 1. der direkten oder indirekten Weiterführung der Musischen Erziehung; 2. der Aufarbeitung der musischen Vergangenheit in deskriptiver und/oder kritischer Intention (Günther, Seidenfaden u. a.); 3. der Wahrnehmung und ansatzweisen Verarbeitung der aus einem anderen Begriff von Lernen entspringenden empirischen Sozialforschung (insbesondere der Erziehungswissenschaft der 60er Jahre).

Der fundamentale Anstoß zu einem weit gefächerten Neudenken kommt aus der amerikanischen Curriculumforschung (Bloom, Krathwohl, Masia u. a.; Lernziel-forschung) und deren Adaption in der Bundesrepublik. Den Hintergrund dieser Entwicklung bildet ein wesentlich verändertes Verständnis der menschlichen Aneignung der natürlichen und sozialen Welt. Gegenüber einem interpretierenden Zugriff auf Welt und Sozietät rückt der Begriff des ‚Lernens‘ – und seine Kontextualitäten wie Lernprozess, Lernfähigkeit, Lernerfahrungen, Lernzuwachs, Lernleistungen, Steuerung und Steigerung von Lernleistungen, Lehrverfahren usw. – ins Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit. (Man kann von einer sozialwissenschaftlich dimensionierten Wende der pädagogischen Wissenschaften sprechen.) Das implizierte eine grundlegend veränderte Sicht auf Dinge, Sachverhalte und menschliches Handeln. Sie wurden weniger Objekte der Interpretation als vielmehr ‚Gegenstände‘ einer angemessenen Beschreibung und (empirischen) Erfassung ihrer konstitutiven Momente. Diesen Entwicklungen konnte sich auf die Dauer auch die Musikpädagogik jener Zeit nicht verschließen.

Man kann nicht übersehen, dass die zuvor genannten Prozesse zum Teil nebeneinander herliefen. Dieses im Blick lässt sich festhalten:

1. Mehrere Stränge wissenschaftlicher Forschung, wissenschaftlichen Nachdenkens laufen nebeneinander her.
2. Diese Stränge müssen keineswegs parallel zueinander laufen, im Sinne von homogenen, einander im Tempo oder der Ausrichtung entsprechenden Prozessen. Sie können daher unterschiedlich differenziert, elaboriert und daher auch ‚wirksam‘ sein.
3. Sie können partiell sogar einander entgegengesetzt sein, einander zuwiderlaufen.
4. Die Weite ihrer Gültigkeit/Wirkung einzelner Stränge ist u. a. abhängig von der Größe ihrer Anhängerschaft.

5. Es ist möglich, dass ein einzelnes Subjekt gleichzeitig an der Verfolgung mehrerer Stränge beteiligt ist.
6. Die Wirksamkeit eines Stranges oder mehrerer Stränge ist abhängig von fachspezifischen Begleitprozessen und gesamtgesellschaftlichen Prozessen.

Ich fasse die vorhergehenden Darlegungen zusammen: Paradigmen in der 1962/1973 von Kuhn definierten (gegenüber der Revision aus dem Jahre 1969/1976) engen Form gibt es *nicht* in diskursiv verfahrenenden, d. h. Sozial- und Kulturwissenschaften; in Reinform gibt es sie möglicherweise nur in den formalen (Mathematik) und experimentell organisierten Wissenschaften, in denen Fortschritt als eine angemessene Kategorie der Beschreibung innovativer Prozesse gedacht werden kann. Das führt zur folgenden Frage: Welches Modell von wissenschaftlicher Entwicklung ist für *diskursiv* bestimmte Wissenschaften tragfähig?

Denkstil – Denkkollektiv

Ich nehme den Beginn meiner Darlegungen noch einmal auf. Bei genauerem Hinsehen stellt sich Nach-Denken als soziale Tatsache dar. Das will sagen, die Form des Nachdenkens und (weitgehend) die Gegenständlichkeit des Gedachten entstehen immer aus dem bereits Gedachten einer Denkgemeinschaft heraus. Der Begriff *Nach-Denken* verweist in aller Deutlichkeit auf dieses Faktum: Einem bereits Gedachten wird ‚hinterher‘ gedacht. Dass dieses Nach-Denken das bereits einmal Gedachte durch die ‚Wieder-Aufnahme‘ in Form und Inhaltlichkeit transformieren kann, ja notwendigerweise transformiert, dürfte außer Frage stehen. Dass dieses für die Wissenschaftsforschung (Systematische Wissenschaftsgeschichte, Epistemologie) konstitutiv ist, soll im Folgenden dargestellt werden. Dabei nehme ich Bezug auf einen Autor, dessen Bedeutung für die Wissenschaftsforschung wohl immer noch nicht angemessen gewürdigt wird: Ludwik Fleck.⁴ Dazu muss man bedenken, dass Kuhn bereits 1962 auf Fleck verweist (Kuhn, 1962/1973, S. 9). Dieser Verweis bleibt jedoch sehr formal und geht über die Nennung des Namens und die Nachricht, dass er viel von Fleck gelernt habe, nicht hinaus.

Denken ist immer eine soziale Angelegenheit. Selbst das Nachdenken im stillen Kämmerlein ist letztlich eine soziale Tätigkeit, weil es sich auf etwas bezieht, das außerhalb der jeweiligen Person liegt und soziale Geschichte enthält. Zuvor war von einem Nach-Denken gesprochen worden. Dieser Begriff markiert das, was ich sagen möchte, recht genau. Denken setzt immer bei etwas an, das bereits vorliegt.

4 Ludwik Fleck (* 11. Juli 1896 in Lemberg, Österreich-Ungarn; † 5. Juni 1961 in Nes Ziona, Israel) war ein polnischer Immunologe und Erkenntnistheoretiker. Sein philosophisches Hauptwerk „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache“ ist inzwischen als eine Art Standardwerk der modernen Wissenschaftsforschung zu bezeichnen. Das Werk hat einen erheblichen Einfluss in den Disziplinen Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftstheorie, Wissenschaftssoziologie und Ideengeschichte ausgeübt.

(Ein Problem ist zu lösen, ein Plan ist zu entwerfen, ein Vergleich ist zu ziehen usf. ...) Dem Nachdenken vergleichbar sind z. B. kompositorische Prozesse. Kein Komponist kann sich von dem ihm Vorhergehenden entbinden. Selbst Absetzbewegungen sind immer Absetzbewegungen von etwas bereits Vorliegendem (markantes Beispiel: Schönberg). Aber auch das Voraus-Denken ist immer konstitutiv sozial bestimmt. Man denkt auf etwas (Zukünftiges) hin. Das zu lösende Problem soll etwas in der sozial strukturierten Zukunft bewirken. Der kompositorische Prozess soll (s)eine Realisierung erfahren. Dieses Zukünftige, der zukünftige Raum, ist immer sozial abgesteckter Raum. Dieser Raum, sofern er (wie hier) das wissenschaftliche Denken und Forschen betrifft, also dieser Raum des gemeinsamen Nach-Denkens firmiert bei Fleck unter dem zentralen Begriff des *Denkstils*. Denkstile entwickeln sich als temporär gültige über-individuelle (verbindliche) Regelungen darüber, was und wie etwas zu denken ist bzw. gedacht werden kann/muss (insofern besteht durchaus eine gewisse Nähe zur Paradigma-Konzeption). Als solche formalen Regelungen, man kann sie Strukturmerkmale nennen, die allen unterschiedlichen Denkstilen zukommen, lassen sich festhalten:

- Sie definieren die Probleme bzw. die Merkmale solcher Probleme.
- Sie verwenden Methoden, die als hilfreich und ergebniszentriert angesehen werden.
- Sie implizieren Formen des Urteilens in der Wertung der relevanten Probleme und deren Lösungsvorschläge.
- Sie weisen eine begrifflich-literarische Spezifik auf.

Von den *strukturellen* Gegebenheiten der Denkstile abgesehen ist deren *Genese* zu unterscheiden. Ein Denkstil baut sich auf aus

- früherem Wissen;
- vielen gelungenen und misslungenen Versuchen, eines Problems habhaft zu werden;
- mehreren Begriffsanpassungen und Begriffsumwandlungen (erkenntnistheoretisch am wichtigsten);
- einer hohen gedanklichen Flexibilität;
- einer geschärften Wahrnehmung für neue Entwicklungen.

Diesem Modell zufolge entwickeln sich Wissenschaften nicht über bruchartig sich vollziehende Paradigmenwechsel, die zu wissenschaftlichen Revolutionen führen. Es sind vielmehr gleitende Übergänge, subkutan sich vollziehende Wechsel in den Methoden des Denkens und Forschens, sich allmählich vollziehende Änderungen in den Problemsichten, nicht zu übersehen: Veränderungen in der Sozialstruktur und Personalstruktur der Denkkollektive, die für Veränderungen in den Wissenschaften verantwortlich zeichnen. Die letzte Überlegung führt unmittelbar zum

nächsten Moment der Wissenschaftskonstitution und Wissenschaftsentwicklung, dem Begriff des *Denkkollektivs*.

Wenn Denken als soziale Tatsache keineswegs allein innerhalb des einzelnen Individuums lokalisiert werden kann, wo findet sich denn nun der ‚Ort‘ dieses Denkens? Flecks Antwort lautet: Als soziale Tatsache wird/ist es getragen von einer (empirisch) wohldefinierten Gruppe von Menschen, einem *Denkkollektiv*. Dieses fungiert als gemeinschaftlicher Träger eines Denkstils (Fleck, 1935/⁹2012, S. 135). Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass der Begriff Denkkollektiv kein substantieller, sondern ein funktionaler Begriff ist. Das heißt, ein Denkkollektiv ist kein durch ontologische Bestimmungen definierbares soziales Gebilde. Ein Denkkollektiv bildet sich bzw. entsteht über die *gemeinsame* Tätigkeit des Denkens und kann demzufolge ganz unterschiedliche Erscheinungsformen annehmen. Das zeigt sich u. a. darin, dass bereits zwei Personen im gedanklichen Austausch ein solches Denkkollektiv darstellen können. Das verweist seinerseits auf eine weitere Eigentümlichkeit: Denkkollektive können einerseits spontan entstehen und dann auch relativ rasch vergehen oder sie erhalten sich über einen längeren oder langen Zeitraum und bilden dann relativ stabile Gebilde.

Für stabile Denkkollektive nennt Fleck folgende Charakteristika (Fleck, 1935/⁹2012, S. 137–138):

1. Sie zeigen eine gewisse formale und inhaltliche – Fleck nennt dies *organische* – Abgeschlossenheit
2. Es herrscht eine stilgemäße Beschränkung der zugelassenen Probleme. Denkkollektive vollziehen eine Unterscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen Fragen und Problemstellungen. Es versteht sich von selbst, dass die unwichtigen abgewiesen werden. Daraus, so Fleck, entsteht spezifische Wertung und charakteristische Intoleranz, beides Charakteristika geschlossener Gemeinschaften.
3. Es gibt für alle Formen von stabilen Denkkollektiven gemeinsame Strukturmerkmale, so etwas wie eine allgemeine Struktur des Denkkollektivs.

Denkstile und Denkkollektive in der Musikpädagogik nach 1945: Kultur – didaktische Theorie – Lernen

Das zuvor dargestellte Modell der Wissenschaftsentwicklung soll im Folgenden konkretisiert werden. Das geschieht über drei unterschiedliche Beispiele von Denkstilen und Denkkollektiven in der Musikpädagogik. Dafür stehen die Begriffe *Kultur – didaktische Theorie – Lernen*. Die sie jeweils kennzeichnenden Denkstile samt zugehörigen Denkkollektiven bestehen nebeneinander, greifen ineinander und befruchten einander, wie sich an den stattgehabten Diskussionen und Auseinandersetzungen ablesen lässt.

Kultur

„Ziel des Musikunterrichts der Grund- und Hauptschule ist es, Introduction in Musikkultur, d. h. in die objektive Musikkultur der Gegenwart und in die subjektive Musikkultur als Hörkultur zu leisten“ (Antholz, 1971/²1972, S. 118).

Es gibt kaum einen Begriff, der bis in die Gegenwart die Begründung von Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule so nachhaltig durchzieht wie der Begriff der Kultur. Sicherlich, dieser Begriff erhält ganz unterschiedliche Konnotationen, insbesondere dann, wenn er mit ergänzenden Begriffen zusammengespannt wird. Höfische Kultur, bürgerliche Kultur, Kulturpolitik, Musikkultur, Kulturkrise, Gemeinschaftsmusikkultur, Jugend-, Jugendmusikkultur, – die Liste ließe sich beträchtlich erweitern – diese Begriffe weisen auf jenes breite Spektrum hin, welches mit dem Kulturbegriff abgedeckt werden soll. Bezieht man noch das zuvor eingebrachte Antholz'sche Diktum ein, so zeigt sich eine spezifische Begriffsausfaltung: *Objektive* Musikkultur der Gegenwart einerseits, *subjektive* Hörkultur andererseits. Ohne auf die weitere inhaltliche Entfaltung dieses Begriffspaares an dieser Stelle eingehen zu können, ist doch daran zu erinnern, dass die Differenz von objektiver und subjektiver Kultur einem sehr alten – teilweise wieder vergessenen – Denkstil entspringt. Er führt zurück auf die Rhetorik-Tradition des Cicero (*Tusculanae disputationes*, 44 n. Chr. 5, 13) bzw. auf die des Plinius d. Älteren (*Naturalis historia*, libri XXXVII, I/II). Die bei Plinius zur Sprache kommende „Sachkultur“ wird von Cicero komplettiert durch eine „Cultura animi“, eine Pflege des Geistes. Diese Differenzierung findet sich u. a. bei Antholz wieder. (Darin zeigt sich gewissermaßen die Wiederaufnahme eines alten Denkstils.)

Didaktische Strukturierung von Musikunterricht

In recht großer Konkretion lässt sich ein anderer Denkstil samt entsprechendem Denkkollektiv keineswegs nur bei Antholz ausmachen. Gegen Ende der 60er Jahre etabliert sich ein charakteristisches musikdidaktisches Denken, dem sich viele Autoren jener Zeit – und in gewissem Sinne bis heute – verpflichtet fühlen. In der Grundorientierung artikuliert es sich *material* nahezu identisch, *funktional* unterschiedlich. So finden sich – begrifflich unterschiedlich gefasst, funktional übereinstimmend – u. a. folgende Begriffe:

- Unterrichtsfelder (Antholz)
- Funktionsfelder des Musikunterrichts (Alt)
- Verhaltensweisen gegenüber der Musik (gleichgewichtige, eigenständige und grundständige Unterrichtsinhalte in der schulmusikalischen Arbeit) (Venus)
- Musische Prinzipien (Lemmermann)
- Sektoren (Ettl) und viele andere mehr.

Ohne Übertreibung lässt sich festhalten, dass sich diese oder ähnliche Funktions- bzw. Aufgabenbestimmungen in vielen Variationen bis heute durchhalten. Sie repräsentieren den Denkstil musikdidaktischer Reflexion und Konstruktion bis hinein in die Richtlinien für den Musikunterricht aller Stufen in den Bundesländern. Nicht unerheblich zu bemerken: Das jeweils ‚zugehörige‘ Denkkollektiv hat sich im Laufe der Jahre sukzessive erweitert (und damit auch schrittweise verändert – nicht durch Revolution!) mit der Folge unterschiedlicher Binnendifferenzierung (und auch Funktionsbestimmung). Dieser Prozess macht allerdings deutlich, dass er über den Begriff Paradigma nicht einholbar ist. Für Denkstile, so lässt sich nun sagen, ist weder der revolutionäre Wechsel charakteristisch noch die Bindung an eine einzige Erscheinungsform und eine entsprechende personelle Besetzung.

Das gilt im Übrigen auch für den meine Darlegungen abschließenden Denkstil. In diesem geht es um die Form der Aneignung der sozialen und natürlichen Welt in der Schule. Er wird unter dem Begriff *Lernen* gefasst.

Lernen

1957 erscheint eine Publikation, die den Anstoß für eine Revision der bis dahin dominierenden Vorstellung von (menschlichem) Lernen bildet: Heinrich Roths *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Die Wirkung des darin entfalteten Lernbegriffs ist kaum zu überschätzen. Er führt u. a. zu der von demselben Autor so genannten ‚Empirischen Wende der Erziehungswissenschaft‘. Er führt auch zu einer Wende im Verständnis des Lernens in der (damaligen) Musikpädagogik. Man kann zweifellos behaupten, dass sich in seiner Folge ein Denkstil etablierte, der sich an ein Denkkollektiv band, in dem sich – metaphorisch gesprochen – all jene versammelten bzw. wiederfanden, die sich mit den vorhergehenden Vorstellungen vom menschlichen Lernen, verstanden als Reiz-Reaktions-, als Verstärkungslernen usf. nicht anfreunden konnten. Hier sei – in gebotener Kürze – auf die (hierarchisch strukturierten) Rothschen Lernstufen hingewiesen (Roth, 1957/¹⁵1976, S. 222–227):

1. Lernschritt: Stufe der Motivation
2. Lernschritt: Stufe der Schwierigkeiten
3. Lernschritt: Stufe der Lösung
4. Lernschritt: Stufe des Tuns und Ausführens
5. Lernschritt: Stufe des Behaltens und Einübens
6. Lernschritt: Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten.

Unschwer zu erkennen ist hier die unterrichtsmethodische Perspektive, in welche die Rothschen Lernschritte hineingestellt sind. In dieser Weise aufgenommen, dienen sie der Phasengliederung des Unterrichts (-> *Artikulationsschema*).

Die Rothsche Vorlage von 1957 gewinnt ihre denkstilbildende Wirkung nicht zuletzt über das Gutachten Nr. 4 des Deutschen Bildungsrates von 1968. In dessen unterschiedlicher Rezeption und Fortentwicklung wird in besonderer Weise kenntlich, dass hier nicht ein monolithisch sich gerierendes Etwas, ein Paradigma, die Wissenschaftsszene für eine gewisse Zeit bestimmt, sondern ein Impuls sich in ganz unterschiedliche Bereiche erziehungswissenschaftlichen Denkens differenziert einfließt. Das aber ist beträchtlich von der Struktur, Erscheinungsform und Funktion eines Paradigmas verschieden. Es ist zugleich ein Beleg für den impliziten Hinweis von Kuhn, dass seine Paradigmen-Vorstellung eigentlich nur für naturwissenschaftliche Forschung Gültigkeit beanspruchen kann.

Zusammenfassung

In den vorhergehenden Darlegungen wurde versucht zu zeigen, dass für die Aufarbeitung von Wissenschaftsentwicklungen zwei Modelle zur Verfügung stehen. 1962 kam mit dem von Thomas Samuel Kuhn in die Theorie der Wissenschaftsgeschichte eingebrachten Konzept des Paradigmas beträchtliche Bewegung. Es zeigte sich jedoch, dass

- der Paradigma-Begriff in seiner ursprünglichen Bedeutung ungeeignet ist, Wandel und Bestand in sozialwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Theorien angemessen zu begreifen;
- er auf blockhafte, temporär ‚statische‘ Gebilde von Wissenschaft (Mathematik sowie Naturwissenschaften) eingeengt ist;
- leitende Begriffe wie normale Wissenschaft, wissenschaftliche Revolution usw. auf ‚Wissenschaften im Fluss‘ (Sozial- und Kulturwissenschaften) kaum anwendbar sein dürften.

Man wird allerdings nicht übersehen dürfen, dass Kuhn den Paradigma-Begriff seit 1969 – in Reaktion auf seine Kritiker (u. a. Popper, Lakatos; zur Kritik an der Vieldeutigkeit des Paradigma-Begriffes bei Kuhn vgl. Masterman 1965/1970) – nur noch in einer sehr stark modifizierten Version weiterverwendet. Ersetzte er den Paradigma-Begriff zunächst durch den der *Disziplinären Matrix*, so blieb davon letztlich nur ein Paradigma-Begriff, der im Sinne des geläufigen Beispiel-Begriffes, des Musterbeispiels, wirksam ist.

Beträchtlich früher war ein Konzept der Erfassung von wissenschaftlichen Entwicklungen vorgelegt worden, welches die Blockhaftigkeit der Paradigma-Vorstellung überhaupt nicht erst aufkommen lässt. 1935 veröffentlicht der polnische Mediziner Ludwik Fleck eine Arbeit mit dem Titel „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache“. Hierin entfaltet er ein Verständnis von wissenschaftlicher Entwicklung, das den Theoriebegriff gewissermaßen ‚verflüssigt‘. Wissenschaft ist eine von Forschergruppen vollzogene *Tätigkeit*. Für diese Tätig-

keit zeichnen Gruppen von Forschenden, *Denkkollektive* genannt, verantwortlich. Verbunden sind die einzelnen Forscher untereinander durch *Denkstile*. Charakteristisch für diese Theorie:

- Begriffe wie Denkstil und Denkkollektiv verweisen – da selbst prozessual gedacht – auf variable und flexible Wissenschaften, auf Wissenschaften im Fluss.
- Das Konzept erlaubt gleichzeitig verlaufende, aber auch divergierende und gegenläufige Prozesse strukturell einzubinden.
- Die Theorie der Denkstile und Denkkollektive ermöglicht, das Ineinandergreifen, aber auch das Auseinanderdriften wissenschaftlicher Entwicklungen als Resultate sozialer Tätigkeit zu begreifen.

Wir sind – u. U. durch unseren schulischen Geschichtsunterricht verführt – geneigt, geschichtliche Entwicklungen wie Perlen auf einer Schnur zu denken. Für die Musikpädagogik gilt zum Beispiel, jedoch sehr vereinfacht: Zuerst kommt die Musische Erziehung, dann kommt die Orientierung am Kunstwerk und schließlich die Lernzielorientierung und in deren Gefolge die Handlungsorientierung usw. Ich hatte bereits eingangs darauf hingewiesen, dass aus meiner Sicht diese lineare Denkrichtung zu ergänzen sei durch das *Querlesen* von Wissenschaftsgeschichte. Das heißt, bestimmte Entwicklungen nicht ‚der Reihe nach‘ zu denken, sondern zu begreifen, dass ganz viele unterschiedliche geschichtliche Ereignisse gleichzeitig verlaufen und ihre charakteristische Formung nicht (nur) durch die Sukzessivität der Ereignisse, sondern zugleich durch die Verknüpfung in der Gleichzeitigkeit erfahren. Hier zeigt sich m. E. der Vorteil, den das Denken in Denkstilen und Denkkollektiven mit sich bringt. Konkret: Das *Querlesen von musikpädagogischer Geschichtsentwicklung* zeigt bei genauerem Hinsehen, dass z. B. selbst zu Zeiten der Handlungsorientierung durchaus noch Denkkollektive der Musischen Bewegung, der Lernzielorientierung mit spezifischen Denkstilen usf. präsent sind. Sie sind aber nicht nur präsent in dem Sinne, dass sie nebeneinander bestehen, nebeneinander ‚herlaufen‘, sondern in der Weise, dass sie sich innerlich berühren, mitgestalten (so z. B. durch die *an* ihnen geübte Kritik und *von* ihnen an den neueren Entwicklungen geübte Kritik).

Zum Schluss: In eigener Sache

Unbedingt beachtet werden sollte, dass ich in den vorangegangenen Darlegungen das *Vorhandensein* von Denkstilen und Denkkollektiven in der Musikpädagogik zu zeigen versucht habe. Die *spezifische Binnenstruktur* der jeweiligen Denkstile aber, die *charakteristische Weise ihrer Querverbindungen* zu gleichzeitig vorhandenen Denkstilen, ihre im *Querlesen hervortretende Mitkonstitution* durch diese konnte in diesem Rahmen nicht detailliert entfaltet werden. Dieses muss einer anderen Gelegenheit vorbehalten bleiben.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1953/54). Thesen gegen die „musikpädagogische Musik“. *Junge Musik* (o. H.), 111–113; wiederabgedruckt in: Heise, W.; Hopf, H. & Segler, H. (Hrsg.) (1973). *Quellentexte zur Musikpädagogik* (S. 273–276). Regensburg: Bosse.
- Adorno, Th. W. (1956/⁵1972). Kritik des Musikanten. In Th. W. Adorno, *Dissonanzen – Musik in der verwalteten Welt* (S. 62–101). 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adorno, Th. W. (1957/⁵1972). Zur Musikpädagogik. In Th. W. Adorno, *Dissonanzen – Musik in der verwalteten Welt* (S. 102–119). 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik – Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, H. (1971/²1972). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Bird, A. (2013). Thomas Kuhn. In E. N. Zalta (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Verfügbar unter: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/thomas-kuhn/> [02.07.2015].
- Bloom, B.S., Engelhart, W. D., Furst, E. J., Walker, H.H. & Krathwohl, D. R. (1956/⁴1974). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Blumenberg, H. (⁵2000). *Die Lesbarkeit der Welt*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Borris, S. (1953/54). Entgegnung auf Adornos „Thesen gegen die musikpädagogische Musik“ in Darmstadt. *Junge Musik*, 188–189; wiederabgedruckt in: Heise, W.; Hopf, H. & Segler, H. (Hrsg.) (1973). *Quellentexte zur Musikpädagogik* (S. 281–282). Regensburg: Bosse.
- Choluj, B. & Joerden, J. C. (Hrsg.) (2007). *Von der wissenschaftlichen Tatsache zur Wissensproduktion. Ludwik Fleck und seine Bedeutung für die Diskussion um Wissen, Kultur und Macht in Deutschland und Polen*. Frankfurt: Lang.
- Cicero (Marcus Tullius Cicero) (ca. 44 n. Chr.). *Tusculanae disputationes*. Hrsg. von Olof Gigon ⁷1998. München/Zürich: Artemis und Winkler.
- Ettl, H. (1969). Lehrplanforschung für das Unterrichtsfach Musik. Grundlegende Systematik und Entwurf zu einem Forschungsprojekt. *Forschung in der Musikerziehung* (2), 51–59.
- Fleck, L. (1935/⁹2012). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fleck, L. (2011). *Denkstile und Tatsachen*. Ges. Schriften und Zeugnisse. Hg. von S. Werner und C. Zittel. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gruhn, W. (1993). *Geschichte der Musikerziehung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Günther, U. (1967). *Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergs-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches*. Neuwied: Luchterhand.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964/1975). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Kuhn, Th. S. (1962/1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2. erweiterte Auflage 1970). Frankfurt: Suhrkamp. 2. erweiterte Auflage 1970/1976.
- Lemmermann, H. (1977). *Musikunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Masterman, M. (1970/1965). The Nature of a Paradigm. In I. Lakatos & A. Musgrave (Hrsg.), *Criticism and the Growth of Knowledge. Proceedings of the 1965 International Colloquium in the Philosophy of Science 4* (S. 59–90) (3 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Plinius der Ältere (Gaius Plinius Secundus Maior) (um 77 n. Chr.). *Naturalis historia, Libri XXXVII*.
- Roth, H. (1957/¹⁵1976). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel.

- Roth, H. (Hrsg.) (1968/⁹1974). *Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission*, Bd. 4. Stuttgart: Klett.
- Sady, W. (2012). Ludwik Fleck. In E. N. Zalta (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Verfügbar unter: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2012/entries/fleck/> [02.07.2015].
- Schulz, W. (1972). *Philosophie in der veränderten Welt*. Pfullingen: Neske.
- Schünemann, G. (1928/1968). *Geschichte der deutschen Schulmusik*. Köln: Kirstner & Siegel & Co.
- Seidenfaden, F. (1962). *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen*. Ratingen: Henn.
- Twittenhoff, W. (1953/54). Stellungnahme zu den „Thesen gegen die musikpädagogische Musik“ von Theodor W. Adorno. *Junge Musik*, 185–188; wiederabgedruckt in: Heise, W.; Hopf, H. & Segler, H. (Hrsg.) (1973). *Quellentexte zur Musikpädagogik* (S. 277–281). Regensburg: Bosse.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal: Henn.
- Warner, Th. (1954). *Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst*. Berlin-Darmstadt: Merseburger.

Hermann J. Kaiser
Sülldorfer Kirchenweg 118A
22589 Hamburg
hajoka@t-online.de